

## PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOL@: O ALUNO COMO SUJEITO AUTOR

Elís Cristina Sayuri Kussano Akiyama (PIBIC/CNPq-UNOPAR), e-mail: [sayuri.kussano@gmail.com](mailto:sayuri.kussano@gmail.com).  
Eliza Adriana Sheuer Nantes (Orientadora), e-mail: [eliza@unopar.br](mailto:eliza@unopar.br); [nantes@uel.br](mailto:nantes@uel.br).

Universidade Norte do Paraná – UNOPAR / PPGENS-Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias

**Ensino. Letras. Linguística Aplicada.**

### Introdução

As reflexões apresentadas neste trabalho vinculam-se ao projeto de pesquisa “Gêneros multimodais e multiletramentos: novas formas de autoria”, o qual elege a escola pública como fonte de troca de experiências entre os saberes acadêmicos e o escolar.

Justificamos a relevância da temática investigada tendo em vista que os resultados do INAF (2011) ainda apontem para um índice de letramento distante do desejado. Assim, os estudos sobre esse fenômeno, as discussões sobre a teoria já ultrapassam algumas décadas, o que nos leva a inferir que a produção teórica de um pensamento, de uma linha de pesquisa, e os resultados que essa teoria produz para o ensino, no Brasil, caminham de modo desarticulado e descompassado.

### Material e Métodos

A metodologia desta proposta segue os pressupostos da Linguística Aplicada, conforme postulações de Kleiman (1998) e, por conseguinte, são pesquisas diagnósticas, etnográficas, voltadas para questões específicas oriundas do contexto escolar.

Diante disso, metodologicamente, opta-se pela pesquisa qualitativa, de base interpretativa-interventiva. Em virtude de nos encontrarmos no Estado do Paraná, adotamos, ainda, os encaminhamentos indicados pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008). Nesses documentos oficiais há a indicação que o professor adote, em sala de aula, com o Plano de Trabalho Docente.

A metodologia do Plano de Trabalho Docente de Gasparin (2007) é apresentado em quatro níveis. O primeiro, ancora-se no método da economia política de Marx (GASPARIN, 2007). No segundo, baseia-se, para fins de transposição didática, no suporte da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1999), mais especificamente com relação ao nível de desenvolvimento atual e à zona de desenvolvimento imediato, cujo resultado, na aprendizagem, é um novo patamar de conhecimento. O terceiro, consiste nos cinco passos da Pedagogia Histórico Crítica de Saviani (SAVIANI, 2008), sendo sintetizada em: Prática Social Inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse; Prática Social Final. Por fim, Gasparin (2007) apresenta a sua leitura dos teóricos Marx, Vygotsky e Saviani, com o objetivo de “transpor os fundamentos teórico-metodológicos para uma didática teórico-crítica” (GASPARIN, 2007, p. x), conforme passos a seguir:

Então, para a aplicação do processo de trabalho, desmembra-se o PTD específico em pequenos PTD, por uma questão didática, pois isso auxiliaria na aplicação do conteúdo temático. *Grosso modo*, o percurso trilhado é: (i) revisão do conteúdo da aula anterior; (ii)

inserção do gênero, iniciando-se com o diagnóstico prévio; (iii) reconhecimento do gênero, ênfase na sócio-história; (iv) produção e refacção do gênero, quando necessário.

Dentro do PTD pode-se seguir, ainda, as indicações que Lopes-Rossi (2004) elenca, a partir dos pressupostos bakhtinianos, nas quais temos uma série de etapas que podem ser observadas no processo de caracterização de um gênero, sendo elas: (a) seleção de um *corpus* representativo para análise; (b) identificação da função do gênero na sociedade; (c)

determinação das condições de produção e de circulação do gênero; (d) observação dos elementos composicionais – verbais ou não verbais – do gênero; (e) observação das características do(s) suporte(s) possível(is); (f) observação das características de organização do texto verbal e não verbal: verificar se segue um padrão geral ou se permite variações; quais são os assuntos possíveis; como o texto começa, desenvolve-se e termina; (g) observação de características linguísticas e de estilo: observação do nível de formalidade do texto, vocabulário empregado e aspectos microestruturais; (h) identificação das marcas enunciativas (discursivas). Para aprofundamento, vejamos cada uma das etapas do PTD.

A Prática Social Inicial é o ponto de partida do trabalho docente. A seleção lexical da palavra “prática” refere-se a tudo o que o ser humano faz, e isso engloba todas as suas ações e intenções, sejam elas políticas, religiosas, educacionais. Logo, não há prática neutra, pois ela é subjetiva.

Nessa primeira etapa, o foco do professor é contextualizar os saberes advindos da esfera do cotidiano do educando, visto que sua aprendizagem se inicia bem antes de ele adentrar no espaço escolar. O objetivo é despertar a consciência crítica do aluno sobre o que ocorre ao seu redor. Aqui, consideram-se os conhecimentos prévios do aluno, afinal, primeiro, existe a vida e, apenas depois, entra em cena a instituição escolar. Logo, o empírico já é vivenciado pelo aluno, cabendo à escola entrar com os conhecimentos científicos.

Esse momento de conscientização – entre o que o aluno já sabe e os novos saberes – é mediado pelo professor que, “a partir da explicitação da Prática Social Inicial, toma conhecimento do ponto de onde deve iniciar sua ação” (GASPARIN, 2007, p.20).

A Problematização tem o objetivo de detectar e delimitar as questões a serem enfocadas, visto que o trabalho sobre elas é essencial para a prática social. Teoricamente, essa “seleção” de conteúdo corresponde ao currículo escolar. Gasparin (2007, p.37) destaca que, “de acordo com esta proposta teórico-metodológica, as grandes questões sociais precedem a seleção de conteúdos escolares”. Pedagogicamente, encontramos-nos no início da construção do conhecimento científico, ou seja, no terceiro passo. Segundo Gasparin (2007, p.52), “a aprendizagem somente é significativa a partir do momento em que os educandos [...] apropriam-se do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações”. Essa construção se dá em uma relação tríade, ocorrida entre alunos, professores e conteúdo. Esse agir pedagógico, eminentemente mediador, impulsiona uma ruptura: do conhecimento cotidiano para o científico. Essa ruptura é apresentada pelo docente, visto que é ele o responsável por definir os conteúdos, embora eles não tenham, aparentemente,

relevância perceptível para o aluno. Na fase da Instrumentalização, essa ação será posta em prática.

É importante observar que, na Problematização, estamos na fase preparatória do processo. Nesse momento, pode-se elencar questões que motivem o educando a querer saber, o que nos remete à questão bakhtiniana acerca da interdisciplinaridade singela, na qual os professores auxiliam o aluno a olhar um mesmo objeto sob perspectivas diferenciadas, uma vez que

A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2010, p.348).

Para isso, investiga-se, levantam-se as necessidades, detectam-se os problemas, apontam-se conteúdos. Logo, ela é motivadora e dela emergem os conteúdos a serem analisados e estudados. As respostas dos questionamentos fluirão na fase da Instrumentalização.

A fase da Instrumentalização é o momento no qual serão procuradas soluções/respostas para as questões emergentes na Problematização. Trata-se da fase na qual estrutura-se o conhecimento científico. Para que haja a compreensão dos conceitos científicos na escola, Gasparin (2007), baseado nas teorias de Vygotsky (1999), investiga o processo de construção intelectual do saber nas crianças.

Uma questão central é: como mensurar o nível de desenvolvimento da criança? De acordo com Vygotsky (1999), Gasparin (2007) expõe que esse grau define-se na resolução de problemas. Tanto a criança pode resolvê-los com sua própria autonomia (zona de desenvolvimento real) quanto com alguma atividade mediada/orientada por outra pessoa. Ibiapina (2008), ao discorrer sobre o trabalho mediador do professor, destaca que o conhecimento prático “deve se articular ao teórico e vice-versa, portanto refletir sobre a prática envolve a necessidade de rever a teoria e de desvelar as vicissitudes da ação docente” (IBIAPINA, 2008, p. 75).

Assim, as experiências vygotskianas indicam que é por meio da imitação – as experiências sociais – que ocorre a aprendizagem real.

Diante disso, observa-se que, se o aluno consegue realizar determinada atividade com a mediação docente, posteriormente, quando sozinho, também estará apto a fazê-lo. Outro ponto relevante é o fato de essa fase propiciar maior apropriação do vocabulário gramatical e conceitual.

Assim, nessa ação conjunta, privilegia-se o estímulo de operações conceituais com maior grau de complexidade, no intuito de haver a instrução do pensamento científico, momento no qual aplica-se as operações abstratas ao objeto. Entenda-se que esse movimento de aprendizagem não é fragmentado, mas, sim, espiral, visto que ocorre uma ruptura entre um conceito e outro (cotidiano e científico), uma vez que a experiência

vygotskyana nos indica que se trata de processos inter-relacionados, a tal ponto que um subsidia o outro. Estamos na zona de desenvolvimento imediato e, aqui, ocorre a incorporação mental de conceitos elaborados, o que apontará para um novo nível de aprendizagem, considerado superior, o que indica maior autonomia, por parte do aluno, no processo de ensino-aprendizagem.

A Catarse corresponde ao momento no qual ocorre a internalização do conteúdo. Então, o aluno passa por algo que pode ser, metaforicamente, similar à montagem de um grande quebra-cabeça, ou seja, ele altera a sua visão, anteriormente fragmentada, para uma visão que abrange a totalidade integradora. Nessa fase, ele percebe que a realidade, vista “como ‘natural’, não é exatamente desta forma, mas é ‘histórica’ porque produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas explícitas ou implícitas, atendendo a necessidades socioeconômicas desses homens” (GASPARIN, 2007, p.129). Naturalmente, isso não quer dizer que o aprender está limitado a esta fase, visto que “Ela se dá no processo inteiro, nos cinco passos, mas a Catarse é a expressão mais evidente de que o aluno se modifica intelectualmente” (GASPARIN, 2007, p.134).

Por fim, considerando que o aluno se encontra em novo estágio de aprendizagem, chega-se ao momento da transposição do teórico para a prática. Essa ação irá possibilitar analisar como e de que forma o discente incorporou em sua prática (ações) o construto trabalhado. Logo, a Prática Social Final aponta que, paulatinamente, construiu-se a autonomia do sujeito, desafios foram superados, e chegou-se a um novo nível de desenvolvimento. Esse nível é essencial por considerarmos que ele permitirá que o aluno faça uso social da língua, ou seja, os novos conteúdos científicos aprendidos na escola são transpostos e utilizados fora dela: na esfera social.

Na perspectiva proposta, o ensino é visto na modalidade espiral, visto que a prática social caminha junto com o desenvolvimento (aperfeiçoamento) intelectual. Dito de forma mais contundente: a prática social está submetida à aprendizagem. Assim, enquanto seres humanos, em constante processo de aprendizagem, se priorizarmos uma mediação desafiadora, possivelmente teremos como resultado uma transformação de velhos construtos (Prática Social Inicial) em novas possibilidades (Prática Social Final), sendo esse o ponto de chegada do processo pedagógico (GASPARIN, 2007).

### **Resultados e Discussão**

Os resultados apontaram a proficiência do trabalho, tendo em vista que o aluno assumiu o papel de sujeito autor e produtor do seu próprio texto, tendo suas produções disseminadas na esfera escolar e, posteriormente, na científica. As produções textuais finais indicaram que houve apropriação do construto teórico pelo educando, o que refletirá, certamente, em sua vivência na sociedade.

### **Conclusão**

Os estudos sobre o letramento que, em um primeiro momento, voltaram-se para a compreensão da escrita como um fenômeno universal, responsável pelo progresso, pelo acesso ao conhecimento e até mesmo pela mobilidade social, assistiram, nos últimos anos,

a uma mudança de paradigma, com a compreensão de que esse fenômeno está intimamente ligado ao uso da escrita em práticas sociais e em contextos específicos. Nesse sentido, a escola passa a ser compreendida como uma das agências de letramento presentes na sociedade, capaz de desenvolver algumas capacidades e não outras.

Em toda etapa de produção textual, além do aluno, outro agente relevante é o professor. A mediação docente, nesta proposta, foi essencial, visto que se trabalhou com gêneros notícia e reportagem, como já exposto, podem ser trabalhados em sala de aula de forma interativa e criativa trazendo um novo sentido para o processo de ensino e aprendizagem, criando, assim, novos significados aos conteúdos apresentados.

Ademais, a notícia e a reportagem nos permitiram debates sobre questões que permeiam o cotidiano do educando, de forma a desenvolver o sendo crítico sobre a realidade que o cerca o que permite que a escola cumpra seu papel: preparar o aluno para a vivência em sociedade.

### **Agradecimentos**

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, FUNADESP - Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular e Colégio Estadual Doutor Gabriel Carneiro Martins

### **Referências**

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.

GASPARIN, J.L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2007.

INAF Brasil 2011. Indicador de alfabetismo funcional. Principais resultados. Relatório. Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa; IBOPE Inteligência, São Paulo, 2012

KLEIMAN, Â.B. O Estatuto Disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 57-74.

LOPES-ROSSI, M.A.G. *Procedimentos para estudo de gêneros discursivos*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

STREET, B.V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.